

## 短期留学が日本人ドイツ語学習者に与える影響 — 作文力の変化に焦点を当てて —

嶋崎絢・細越響子・永畑紗織・児玉麻美・青地伯水

毎年多くの学生が留学を志す。1年やそれ以上の長期間のものから1か月程度の短期のものまで、その期間は様々である。中でも1か月程度の短期のものは、その期間やコストなどの面から学生にとって比較的参加しやすい留学形態であり、現在では多くの大学においてプログラムの一環として実施されることも多い。それらの短期留学の効果には様々な要素があると考えられ、日本人学習者を対象とした研究も数多く行われてきている。そのような短期留学の効果としては、言語学習方略の柔軟な活用といった情意面への影響に加え、聴解力や発話力といった言語技能の向上という点が指摘されている (Kimura, 2009; Mikami, 2014)。

しかしながら、嶋崎, 永畑, 児玉, 青地 (2015) が指摘するように、日本人大学生を対象とした研究では、主に第一外国語として学習する英語と留学との関係に焦点が当てられており、大学で初修として学ぶ第二外国語と留学との関係、とりわけ日本人ドイツ語学習者に留学が与える影響については、十分な研究がなされているとは言えない (嶋崎, 永畑, 児玉, 青地, 2015, p. 1)。大学で初修として学ぶ第二外国語と、中学・高校で第一外国語としてすでに6年間学習している英語とでは、学習の開始時期や学習期間、目標言語への接触の度合いが大きく異なる。したがって、短期の語学留学が日本人ドイツ語学習者に与える影響を明らかにすることは、今後の大学における第二外国語教育の一貫としての短期留学を考える上で非常に重要である。

そのような考えのもと本研究では、短期語学留学が日本人ドイツ語学習者に与える影響、特に作文力の変化に焦点を当てた。外国語運用能力の向上というと、発話力や聴解力をはじめとする口頭コミュニケーション能力の向上を考えるが、それらの技能に加え作文力は、筆記試験や論文、レポートなどアカデミック・ライティングにおいて現在でも非常に重要視されている。さらに、メールやSNS (ソーシャルネットワークサービス) の発達により、日常生活においても「書く」という行為はいっそう重要な情報発信の手段の一つとなっている。したがって、外国語においても文章を筆記作成することは、自分の考えを伝える上で非常に重要な技能の一つなのである。

本論では、約1か月間の短期語学留学が日本人ドイツ語学習者の作文力に与える影響の一端の解明を試みるとともに、ドイツ語運用能力への自信度といった心理面への影響を明らかにする。

## 1. 先行研究

本章ではまず、短期留学が作文力に与える影響について調査した先行研究を概観し、その後、短期留学が学習者の自信や不安に与える影響について分析した先行研究を紹介する。

### 1.1 留学と作文力の変化

短期留学と作文力の変化について、Serrano, Tragant, and Llanes (2014) では、イングランド南部での英語研修に3週間参加したスペイン語母語話者54名（平均年齢14.57歳）と母国で4週間に渡る英語の集中授業を受けたスペイン語母語話者58名（平均年齢：14.17歳）を対象とした研究を行い、海外研修に参加したグループと母国内で集中的に英語の授業を受けたグループの双方に作文力の向上が見られたこと、さらに事後テストでは海外研修に参加したグループの得点の方が高かったものの、国内で集中的に授業を受けたグループより大きな効果を得ることはできなかったという結果が報告されている。本節では、本研究が焦点を当てている、短期間（1か月程度）の留学を対象とした研究を概観する。

#### (1) 短期留学と作文力の変化

木村の一連の研究（木村, 2011; Kimura, 2011; 木村, 2012）では、約3週間のニュージーランド短期語学研修に参加した日本人大学生14名（男性4名、女性10名）に対して“My Hometown”という題で15分の英作文課題を研修前後で実施したところ総語数が有意に増加したことから、研修によって作文での流暢性が増した可能性を報告している。さらに、T-unit数、エラーのないT-unit数（EFT）、重大エラーのないT-unit数（GEFT）それぞれの平均語数等の増加において有意差が観察されたことから、研修後には研修前と比較してより長い文を書けるようになった可能性を示唆している。その一方で、T-unit数に対するEFT数の比率やGEFTの比率等においては研修の前後で有意差が示されなかったことから、作文における正確性は向上しなかった可能性を報告している。

木原, ピンテール, 直井 (2015) では、28日間の米国ワシントン州立大学における短期集中英語プログラムに参加した16名の大学生に対して、研修前後に「自分の家族（事前）」と「シアトルでのホストファミリー（事後）」についての説明型英作文（expository essay）を課した結果、研修前後で説明文中の動詞の時制選択に変化がみられるなど文法面での変化があったものの、総語数には大きな変化がなかったという結果が報告されている。

#### (2) 中・長期留学と作文力の変化

1か月以上の期間の留学と日本人英語学習者の作文力の変化について分析した研究には、Sasaki (2007, 2011) などがある。

Sasaki (2007) では、英語圏留学に参加した実験群7名（2名：4か月、3名：8か月、2名：9

か月)と参加しなかった統制群6名に対して議論型英作文(argumentative essay)を研修前後に実施した。その結果、事前テストでは両者の構成面での得点に有意差はなかったが、留学後には実験群の方が有意に構成面での得点が高く、さらに実験群内においても研修前後で得点が向上したことが報告されている。また総語数と作文執筆速度(1分あたりの算出語数)については、留学前には二つのグループの間に有意差はなかったが、留学後は実験群が統制群と比較して有意に量が多く、さらに前者では研修前後で総語数が有意に増加した一方、後者では増加しなかったと報告している。執筆の速度については、留学前には二つのグループ間に差はなかったが、留学後は実験群の方が速く書けるようになっており、実験群内でも研修後有意に執筆速度が向上した。このように、語学研修を経験することで、研修前と比較して長く流暢に英語で表現することができるようになることが示されている。

Sasaki (2011) では、日本人大学生で1.5 か月から11 か月の英語圏留学に参加した実験群28名と、参加しなかった統制群9名を対象に研究を行った。その結果、英作文の構成面での得点によって測られる作文力は、統制群においては得点が上昇しなかったのに対し、実験群では期間を問わず留学後に有意に得点が上昇したことが示されている。さらに、得点の伸びは4 か月及び8 か月留学した学生の方が統制群や2 か月留学組より有意に高かったことから、長期留学が作文力向上にはより有効であることが示された。言語学習動機づけについても、実験群が統制群に比べて高く、そのうち8 か月留学した学生のみが事後調査で内発的動機づけを呈していたという結果が示されている。

このように留学による作文力の変化としては、作文執筆の流暢さや論理的に一貫した文章の作成といった構成面での向上が確認されている。

## 1.2 短期留学と自信や不安の変化

短期留学と言語学習への自信や不安の変化について Allen and Herron (2003) では、フランスでの夏季研修に参加した25名の米国大学生を対象とした調査を行い、教室での言語活動やフランス語使用、テストへの不安が研修後において有意に低下したことに加え、研修前後の自己評価の結果から、研修参加者はフランス語での発話における自信が向上し、特に「仕事や学業の詳しい説明」などの複雑な課題を遂行できるようになったと感じていることが報告されている。聴解の自己評価では、発話ほど複雑な課題ができるようになったと感じているわけではないが、「母語話者との対面での会話」や「ラジオニュース」の聴解などで特に自信が強まったという肯定的な結果が報告されている。

次に、日本人学習者の短期留学と自信や不安について研究した先行研究について紹介する。

大塚(2008)では、約2週間のオーストラリアのシドニーで語学研修に参加した高等専門学校2年生36名(男性24名、女性12名)と語学研修非参加グループ34名(男性30名、女性4名)を対象に、語学研修前後での英語使用不安と英語授業不安の変化を調査したところ、英語使用不安は事前調査時には両グループで有意な差はなかったが、研修終了時と研修終了5か月後の調査

では、参加した学生の英語使用不安は参加しなかった学生より有意に低い結果であった。さらに参加グループは、事前調査時から研修終了5か月後に有意に不安を減少させていた。英語授業不安については、事後調査時及び研修終了5か月後の調査時において参加グループが非参加グループより少なく、さらに、参加グループでは帰国直後の調査時と比べて5か月後の調査時に有意に英語授業不安を減少させたことが報告されている。

木村（2012）では、情意面の変化を観察する材料として *Willingness to Communicate* (WTC) の概念を使用して留学参加者の様々な状況下や対象についてコミュニケーションを行う意思を調査した結果、研修前後で「知らない人と会話する場合」（木村, 2012, p. 59）のみ有意に WTC が強くなり、その他の状況下や対象では数値が上昇したものもあるものの有意差はなかったことが示された。

28 日間の米国ワシントン州立大学における短期集中英語プログラムに参加した 16 名の日本人大学生を対象に、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）に準拠した自己評価と不安テストを 5 段階方式で実施した木原他（2015）の研究では、「店、郵便局、銀行で簡単な取引をする」、「旅行の簡単な情報を手に入れることができる」など自己評価に関する 14 の質問のうち、13 の質問で自己評価が有意に向上したと報告している。不安については、「授業中に講師に指名されたら緊張する」など 16 の質問項目中 14 の項目で有意に上昇したと報告しており、目標言語社会での留学経験を経て自己評価が上昇し、目標言語使用が「できる」と感じるようになった一方、不安も増加した様子が報告されている。

このように、短期語学留学により参加者の不安の減少や自信の増加が見られるとする研究がある一方、不安の増加を報告している研究もある。

本章で取り上げたように、これまでの主に日本語母語話者の英語圏留学を対象とした研究では、1 か月程度の留学においても流暢性などにおいて作文力の変化が見られるとする考察や、不安の減少または自信の増加を報告している研究がある。今後は、日本語を母語とするドイツ語学習者が短期留学を行う場合においても同様の変化が観察されるかを検証する必要がある。

## 2. 研究の目的

本論では、約 1 か月間の短期語学留学が、日本人ドイツ語学習者の作文力に与える影響の一端の解明を試みるとともに、短期語学留学が参加者に与える心理的な影響を明らかにすることを目的として、具体的に以下の三つの研究課題（RQ）を設けた。

RQ1：短期語学留学により、日本人ドイツ語学習者の作文力は変化するか？

RQ2：作文力が変化する場合には、どのような変化が見られるか？

RQ3：短期語学留学により、日本人ドイツ語学習者の発話や聴解に対する自信はどのように変化するか？

### 3. 研究方法

本章では、本研究の調査協力者、調査資料、調査手順について記述する。

#### 3.1 調査協力者

本研究の参加者は、日本の公立大学で第二外国語としてドイツ語を学習している大学生 25 名である。このうち 10 名（3 回生 3 名、2 回生 7 名）の学生は、所属する学科のドイツ語研修としてドイツレーゲンスブルク大学で実施されたサマーコースに参加した。参加者らは全員、大学入学後からドイツ語を学習しており、週 2 コマ各 90 分のドイツ語授業を 1 年半から 2 年間受講してきた。

研修参加者と引率教員は、2015 年 8 月 5 日の朝に日本を出発し、同日（現地時間）夜にドイツ連邦共和国バイエルン州にある都市レーゲンスブルクに到着した。8 月 6 日には、同市のレーゲンスブルク大学においてサマーコース開講式とコースの説明があり、その後、クラス分けテストが行われた。午後からは大学構内の見学や旧市街の観光などが行われ、翌日の 8 月 7 日からレーゲンスブルク大学でのドイツ語の授業が開始された。クラス分けテストの結果、参加者のうちの 3 名が B1<sup>i</sup> クラス、その他の参加者は A1 及び A2 クラスに配属された。

クラスには、調査協力者に加えサマーコースに参加している各国からの学生がおり、クラスサイズは 1 クラス 10 名から 20 名程度であった。授業は基本的にドイツ語で行われ、補足説明などのために多少英語が用いられることもあった。

レーゲンスブルク大学のサマーコースの授業期間は 2015 年 8 月 6 日から 8 月 26 日までであった。（実質 15 日間、それ以外に多くの学生が参加した遠足が 2 回あり）。授業は 1 週目が金曜日、2 週目と 3 週目が月曜日から金曜日まで、4 週目が月曜日から火曜日までの 4 週間（祝日が 1 日あり）にわたり実施され、原則 1 日 3 コマ 4.5 時間であった。参加者が受講した授業の総計は 38 コマ 57 時間（ドイツ語：42 時間、ランデスクンデ<sup>ii</sup>：7.5 時間、ワークショップ<sup>iii</sup>：7.5 時間）であった。このほかに前述した 90 分のクラス分けテスト及びサマーコース最終日には修了テストが行われた。

調査協力者は、授業後や休日にはレーゲンスブルク大学主催の遠足や課外活動に参加したり、旧市街や近郊の町に出かけて観光を楽しんだりした。同じクラスの外国人学生と行動する学生もいたが、日本人学生と行動する学生が多かった。サマーコース期間中は、他の国からの受講生らと学生寮に宿泊した。

レーゲンスブルク大学におけるサマーコース終了翌日の 8 月 27 日から 31 日にかけては、引率教員とともにオーストリア共和国やチェコ共和国に赴き各国の歴史や文化などを学んだのち、9 月 1 日に日本へ帰国した。



### 3.2 調査資料

#### (1) ドイツ語作文課題

研究課題1及び2に関して、短期語学留学参加者のドイツ語作文力における変化を測定するため、写真の様子をドイツ語で描写する作文課題を研修前後に実施した。写真や絵を描写する作文試験は多くの検定試験でも使用されており、参加者にとって抵抗なく受験することができると判断した。

事前調査には、2014年度に実施されたドイツ語技能検定（独検）準1級の二次試験で使用された写真（公益財団法人ドイツ語学文学振興会、2015, p. 100）の中から、「男性が犬と電車内に乗っている写真」と「電車内で男性が携帯電話で会話している写真」の2題を出題した。事後調査では、「広場の市場で野菜が売られている様子の写真」と、事前調査と同様の「男性が犬と電車内に乗っている写真」の2題を出題した。制限時間は事前、事後ともに10分間で、辞書等の使用は認めなかった。

#### (2) ドイツ語能力についての質問紙

研究課題3について、短期語学留学によって日本人ドイツ語学習者の自信はどのように変化するかを明らかにするため、Allen and Herron（2003, pp. 380-381）が米国大学生向けに開発したフランス語での発話と聴解のCAN-DOスケールを基にドイツ語での発話や聴解に対する自己評価を問う質問紙を作成した（資料1参照）。

ドイツ語での発話については、「レストランで簡単な食事を注文することができる」や「自分の経歴を簡単に説明することができる」など14の特定の場面において、ドイツ語で話すことに対する参加者の自己評価を尋ねた。

ドイツ語で聞くことについては、「対面の会話で、母語話者がゆっくり注意深く話すのを理解することができる」や「対面の会話で母語話者がゆっくりと話しているとき、過去・現在・未来のどれに言及しているかを理解することができる」など11の特定の場面におけるドイツ語での聴解に対する自己評価を尋ねた。

### 3.3 調査手順

事前作文調査は、ドイツ語研修前の2015年7月23日（2回生）及び7月29日（3回生）に実施し、事前質問紙調査はドイツへ向かう途中の8月5日に実施した。調査協力者は、8月6日から26日までレーゲンスブルク大学でのサマーコースに参加し、ドイツ語などの授業を受講した。その後、実地研修（8月27日から31日）を終え9月1日に帰国した。事後質問紙調査は帰国途中の8月31日に実施し、事後作文調査は帰国後の2015年9月29日（3回生）及び9月30日（2回生）に実施した。

## 4. 結果

本章では、ドイツ語能力質問紙調査及びドイツ語作文調査の結果を報告する。

### 4.1 ドイツ語作文調査

ドイツ語作文調査は、短期留学前後の参加者の産出技能の向上の程度を検証する目的で行った。3.2 で述べたように、作文課題はドイツ語検定準1級の過去問題より選択し、事前事後で同一の課題を1題、異なる課題を1題設定した。学生の作文の評価は、流暢さ、複雑さ、正確さの3観点から分析を行った。

まず、作文の流暢さについては1作文あたりの総語数を基準として設定した。作文ごとにのべ語数を勘定し、事前と事後で有意な差が見られるかをウィルコクソンの符号付順位と検定で分析した(表1)。

表1. ウィルコクソンの符号付順位と検定「総語数」

	事前	事後	Z 値	r 値
同一課題	34.5 (24.8 - 39.8)	32.0 (18.0 - 40.3)	0.61	0.19
異なる課題	28.0 (23.8 - 32.0)	28.0 (25.0 - 38.3)	0.18	0.06

注) 中央値 (四分位範囲)

表1に示されるとおり、ドイツ語作文の長さは同一課題で34.5語から32.0語、異なる課題で28.0語であり、どちらの課題でも留学の前後で有意な変化は見られなかった。さらに、水本、竹内(2011)にしたがい、各課題の効果量を $r = .10$ (効果量小)、 $r = .30$ (効果量中)、 $r = .50$ (効果量大)という基準で検討した。その結果、同一課題の効果量は小であり、異なる課題ではほとんどなしであった。すなわち1か月の短期研修の結果、制限時間内でより情報量の多い作文を執筆する力が習得できたとは言えないことが分かった。

では、作文の質に関してはどのような変化が見られたのであろうか。質的検討には、複雑さと正確さという指標を用いてさらに検討した。まず、複雑さについては異語率を基準として設定し、豊富な表現を用いて作文を産出する力を分析した。異語率はType-Token Ratioとも呼ばれ、作文中の異なり語数<sup>iv</sup>をのべ語数で割ったものである。値は0から1までをとり、1に近づくほど繰り返しの少ない複雑な文章であることを示す。以下の表2は、事前と事後における異語率とウィルコクソンの符号付順位と検定の結果である。

表2. ウィルコクソンの符号付順位と検定「異語率」

	事前	事後	Z 値	r 値
同一課題	0.64 (0.57 - 0.66)	0.69 (0.65 - 0.83)	1.48	0.47
異なる課題	0.67 (0.58 - 0.74)	0.71 (0.67 - 0.79)	1.68 <sup>+</sup>	0.53

注) 中央値 (四分位範囲)、 $p^+ < .10$

異語率の中央値を見ると、同一課題、異なる課題ともに4%から5%、作文中における異なり語数の割合が向上していることが分かる。その効果量は、同一課題では中程度、異なる課題では大程度であることから、複雑な作文を執筆する能力については研修を通して著しく向上したことが示された。先に挙げた流暢さの結果を勘案すると、参加者は、より長い文章を書くよりは、より洗練された文章を構成することに注力していた可能性が示唆される。

最後に、質的検討のもう一つの基準である正確さの分析結果を表3に示す。正確さの指標として、スチュワート（2010）を参考に15の文法及び語法エラー基準<sup>v</sup>を設定し、3名のドイツ語教員が分担して作文ごとのエラー数を分析した。採点者間信頼性を示すクロンバック係数は $\alpha = .91$ と十分な値である。

表3. ウィルコクソンの符号付順位和検定「エラー数」

	事前	事後	Z 値	r 値
同一課題	8.0 (4.5 - 8.0)	7.5 (5.3 - 14.3)	0.25	0.08
異なる課題	6.0 (4.0 - 12.0)	7.0 (3.8 - 9.5)	0.18	0.06

注) 中央値 (四分位範囲)

作文中のエラー数については、同一課題では8個から7.5個と微減したものの、異なる課題では6個から7個と微増している。効果量を見るとどちらの課題も $r = .10$ 未満であり、留学の正確さに対する効果はほとんどないことが示された。そこで、どれほどの頻度でエラーが含まれているかを見てみると、事前課題では4.3語または4.5語に1個、事後課題で4.0語または4.3語に1個のエラーが出現していた。以上の結果から、参加者のドイツ語で書く力は多くの文法・語法的逸脱をしながらも表現を試みる段階であり、短期研修で正確なドイツ語の運用能力を習得できるとは言えないことが分かった。

#### 4.2 ドイツ語能力質問紙調査

ドイツ語能力質問紙調査は、短期留学前後の参加者のドイツ語能力に関する自己評価に変化が見られるかを検討する目的で行ったものである。質問項目はフランス短期留学の効果を調査したAllen and Herron (2003)の質問紙を日本語訳して使用した。同質問紙は、目標言語で話すこと及び聞くことに関するCan-Do式の記述で構成され、「1= 全くそう思わない」から「6= とてもそう思う」まで6件法のリッカート尺度により口頭コミュニケーション能力を自己評価させるものである。以下の表4は、ドイツ語で「話すこと」に関する自己評価の結果である。表中のZ値はウィルコクソンの符号付順位和検定の結果を示す。



表 4. ウィルコクソンの符号付順位と検定「話すこと」

	質問項目	事前	事後	Z 値
1	10 まで数えることができる	6 (5.5 - 6.0)	6 (6.0 - 6.0)	1.83 <sup>+</sup>
2	一週間の曜日を言うことができる	5 (3.5 - 6.0)	6 (5.5 - 6.0)	2.52 <sup>*</sup>
3	今日の日付を正確に言うことができる	4 (3.0 - 5.0)	5 (5.0 - 6.0)	2.01 <sup>*</sup>
4	レストランで簡単な食事を注文することができる	4 (2.0 - 4.0)	5 (5.0 - 6.0)	3.06 <sup>**</sup>
5	街で道をたずねることができる	3 (1.0 - 4.0)	4 (4.0 - 4.5)	2.51 <sup>*</sup>
6	デパートで服を買うことができる	3 (2.0 - 3.5)	4 (4.0 - 5.0)	3.18 <sup>**</sup>
7	パーティーなどで自己紹介をし、あいさつをしてその場を離れることができる	3 (2.0 - 3.0)	4 (3.0 - 4.0)	2.35 <sup>*</sup>
8	自分の経歴を簡単に説明することができる	3 (2.0 - 4.0)	3 (3.0 - 4.0)	0.53
9	自分の趣味についてまとまった長さで話すことができる	2 (1.0 - 3.5)	3 (2.0 - 4.0)	1.94 <sup>+</sup>
10	自分の現在の仕事や勉強について詳しく説明することができる	2 (1.0 - 3.0)	3 (2.0 - 3.5)	1.95 <sup>+</sup>
11	今後 5 年間の予定を話すことができる	2 (1.0 - 3.0)	3 (2.0 - 3.0)	0.77
12	日本の教育システムについてある程度詳しく説明することができる	1 (1.0 - 2.0)	2 (1.0 - 2.5)	1.86 <sup>+</sup>
13	時事問題に対する自説を、例を挙げながら述べることができる	1 (1.0 - 1.0)	2 (1.0 - 2.0)	2.13 <sup>*</sup>
14	日本の政治状況を説明することができる	1 (1.0 - 1.0)	1 (1.0 - 2.0)	1.21
	合計	3.2 (2.3 - 3.4)	3.7 (3.0 - 4.1)	3.29 <sup>**</sup>

注) 中央値 (四分位範囲)、 $p^+ < .10$ 、 $p^* < .05$ 、 $p^{**} < .01$

「話すこと」全般に関しては、事前の 3.2 から事後は 3.7 まで有意に自己評価が向上した。質問紙で用いた 6 件法のリッカート尺度では 3.5 が中間値であることを考慮すると、短期留学を経た結果、参加者は自己の話す力を肯定的に捉えるようになったと言える。各質問項目に目を向けると、質問項目 2 から 7 までの評価が有意に向上しており<sup>vi</sup>、参加後には全て中央値 4 以上と肯定的な評価となっていた。これらの質問は、日常生活で比較的良好に遭遇し、定型表現を多く含む談話で構成される場面に関するものであり、約 1 か月の目標言語社会での研修によって学習者が身近な場面で話す力に自信を高めたことが伺える。一方、有意差の見られなかった質問項目 8 以降では「説明」がキーワードとして出現する。これらは多様な語彙や複雑な文法を駆使しながらまとまった長さで話すことを要求する応用的な場面であるため、参加者の自己評価が変化しなかったことが考えられる。

次に、ドイツ語で「聞くこと」に関する自己評価とウィルコクソンの符号付順位と検定の結果は表 5 の通りである。

表 5. ウィルコクソンの符号付順位和検定「聞くこと」

	質問項目	事前		事後		Z 値
1	ごく簡単な会話をドイツ語で理解することができる	4	(2.5 - 5.0)	5	(4.0 - 5.0)	1.36
2	対面の会話で、母語話者がゆっくり注意深く話すのを理解することができる	4	(2.0 - 5.0)	4	(4.0 - 5.0)	1.40
3	電話で、母語話者がゆっくりと話しているとき、過去・現在・未来のどれに言及しているかを理解することができる	2	(1.5 - 3.0)	4	(3.0 - 4.0)	2.93**
4	対面の会話で母語話者がゆっくりと話しているとき、過去・現在・未来のどれに言及しているかを理解することができる	3	(2.0 - 4.0)	4	(3.0 - 5.0)	2.31*
5	対面の会話で、母語話者が別の母語話者にするのと同じように、早口かつ口語調で話してくるのを理解することができる	1	(1.0 - 2.0)	2	(1.0 - 3.0)	1.62
6	字幕なしで映画を理解することができる	1	(1.0 - 1.5)	1	(1.0 - 2.0)	1.47
7	ラジオのニュース放送を理解することができる	1	(1.0 - 1.0)	1	(1.0 - 2.0)	1.28
8	ラジオで初めて聞いた流行の歌のことは理解することができる	1	(1.0 - 1.0)	1	(1.0 - 2.0)	0.94
9	ラジオのスポーツ中継を理解することができる	1	(1.0 - 2.0)	1	(1.0 - 2.5)	1.52
10	2人の母語話者が早口で話しているのを理解することができる	1	(1.0 - 1.0)	1	(1.0 - 1.0)	0.67
11	電話で、母語話者が別の母語話者にするのと同じように、早口かつ口語調で話してくるのを理解することができる	1	(1.0 - 1.0)	1	(1.0 - 1.0)	0.00
	合計	1.9	(1.5 - 2.5)	2.5	(2.0 - 3.0)	2.90**

注) 中央値 (四分位範囲)、 $p^+ < .10$ 、 $p^* < .05$ 、 $p^{**} < .01$

「話すこと」と同様に、「聞くこと」全般に関しても短期研修を経て自己評価が事前の 1.9 から 2.5 まで有意に向上したことが分かった。一方で、3.5 が 6 件法リッカート尺度の中間値であることを考慮すると、参加者の「聞くこと」に対する自信度は「話すこと」に比して低く、研修後でも全般的な自己評価は否定的であることが明らかとなった。しかしながら、各項目においても否定的な値が多い中で、研修後には質問 1 と 2 に加えて質問 3 と 4 の中央値が 4 以上と肯定的な評価へ有意に変化したことは特筆に値する。これらの質問項目に共通するキーワードは「ゆっくりと」であり、自らの言語処理の速度に応じた音声であれば、その音声を聞き取り、内容の理解まで達成することに自信を持てるようになったことが伺える。一方で、質問 5 以降では有意な変化が見られなかったことから、自然速度の発話や字幕なしの映画、目標言語文化に関する背景知識を要求するラジオなど、非母語話者を想定した調整が伴わない音声に対応できるほどの高度な聴解力は、1 か月の短期研修では十分に得ることが難しいという結果が示された。

## 5. 考察

### 5.1 作文力の変化について

前章で概観したように、流暢性、複雑性、正確性全ての項目において留学前後で有意な変化は観察されなかったが、異語率を基準とした複雑性については、同一課題で中程度、異なる課題で大程度の効果量を得ることができた。このことから研究課題1「短期語学留学により、日本人ドイツ語学習者の作文力は変化するか？」への回答は「変化する」となるだろう。さらに、研究課題2に対する答えは、「流暢性及び正確性については変化が見られなかったものの、複雑性については変化が見られる」となる。本章では、まず流暢性及び正確性で有意な向上が見られなかった原因を議論し、次に複雑性において向上の可能性が見られた点を考察する。

#### (1) 流暢性及び正確性について

先行研究において流暢性の向上が報告されている（木村, 2011; Kimura, 2011; 木村, 2012）のに対し、本研究では研修参加者のドイツ語作文の流暢性に大きな向上は見られなかった。さらに、エラー数が増えなかったことから、正確性においても向上は見られなかった。研修参加者の作文において流暢性及び正確性が向上しなかった原因として四つの原因を考えることができる。

まず1点目は、留学先での授業スタイルの影響である。留学先での授業では文法や語彙の集中的な学習も行われるが、基本的には作文や読解よりも発話や聴解中心の指導が行われていた。さらに文法や語彙の授業においても、講師に指名され口頭で応答するという場合が多く、「正確に書く」ことが求められる機会が少なかったと考えられる。このことがドイツ語作文における正確性の向上に至らなかった原因の一つと考えられる。また、参加者の多くが所属していた初級クラスでは「まとまった文章をたくさん書く」練習も少なかったため、作文における流暢性、特に総語数において向上が見られない結果となったと推察される。

流暢性及び正確性が向上しなかった二つ目の原因としては、第三者的視点から文章を書く難しさという点を挙げることができる。ドイツ語で三人称の文を書く際には動詞などを活用変化する必要があるが、これはドイツ語検定などの試験でも得点率が低く、苦手とする日本人学習者も多い文法項目である。実際、今回の留学参加者のドイツ語作文課題においても留学前後に関わらず三人称の表現に関する誤りが見受けられた。この文法事項の難しさが正確性を妨げる要素となったと考えられる。また、初級レベルの学習では、自分を主体としてその特性を相手に伝える一人称の作文を完了表現で練習することが多い。一方、写真の内容を第三者の視点から客観的に表現するという今回の設問は参加者にとってはやや難易度が高く、人称変化等にとらわれたためにより多くの語数を産出することには至らなかった可能性がある。

流暢性及び正確性が向上しなかった原因の三つ目としては、つづりの問題があるだろう。一つ目の原因の中でも述べたように、留学中の授業では「正確さ」が重要視されることは少なく、その結果、各単語のつづりを確実に習得することができなかったと推測される。今回の事後テスト

においても全体的につづりの誤りが散見され、その中には、U-bahn（地下鉄）を U-ban と表記したり、Menschen（人間）を Mänschen、Grüne（緑色）を Grune、Gemüse（野菜）を Gemuse と表記したりするなど、耳で覚えた単語をそのまま文字にしているものもあった。このように、つづりの不正確な知識がドイツ語作文の正確性の向上を阻むものとなったと考えられる。さらに、つづりを思い出そうと悩むことで作文執筆の流暢性を阻んだ可能性も否定できない。この点は正確な単語の表記を覚えることで改善できると考えられる。

4点目は、前述の2点とも関連するが、冠詞の選択や活用語尾についての知識不足である。全体的な傾向として、その種の誤りの数は事前・事後課題間で変化していないことから、単語のつづりを覚える際に名詞の性に対応する冠詞も同時に確認する、また活用語尾を覚えるということが正確性を向上させる上で必要になってくるだろう（(2) で取り上げる参加者（A）の解答参照）。

このように研修参加者らは、聴解と発話中心の授業スタイル、三人称などの高度な文法、つづりの問題、冠詞の選択や活用語尾についての知識不足などにより、正確性と流暢性を向上させることはできなかったと考えられる。また、正確性に気を取られるあまり流暢性も伸びなかった可能性もあるだろう。

このような結果がある一方、向上が見られた点もあった。次に本研究の結果から見てきた肯定的な変化についても考察する。

## (2) 複雑性の向上について

前章で概観したように、同一課題において異語率の向上の効果量は中程度であり、異なる課題においては大程度の効果量を得ることができたことから、研修参加者の作文における使用語彙が増え、まとまった分量の文章の中で多様な表現を使用する力が身についたと考えられる。このように本研究で実施した調査は、留学の結果ドイツ語作文の複雑性が向上した可能性を示している。

では、何が文章の複雑性の向上に寄与したのだろうか。その一つとして考えられるのは、短期留学を通して生活する上で必要な日常語彙を習得できた点である。1か月間、実際に現地で生活することによって、初めて見聞きした単語や身近な物の名前などの日常語彙の定着度が高まったと考えられる。例えば、事後テストの一つ目の課題では、参加者は、kaufen (gekauft)（買う）、Obst（果物）、Gemüse（野菜）、Zitrone（レモン）などの単語を書くことができていたが、これらは日頃買い物をする際には非常に重要な語彙である。このように研修参加者らは、ドイツで実際に生活することで、身近な物の名前など、大学の授業や研究で学ぶアカデミックな語彙とは異なる語彙を習得し使用できるようになった結果、複雑性が向上したのではないだろうか。

2点目は、難しい文に挑戦する姿勢の増加、すなわち挑戦率の増加である。研修前後の作文課題を比較すると、名詞の性や複数形を使用しながら積極的に執筆する姿勢が見受けられ、難易度の高い文を産出しようとする意欲が観察された。前節で述べたようにエラー数は増加したが、この点は複雑性の向上と密接に関連しており、複雑な文を書こうと努力した結果、難易度のやや高い文に挑戦し、結果として文法・語法上のエラーが増えたとも考えられる。

ある参加者（参加者 A）の事前及び事後課題の解答からこれらの点を確認する。

参加者（A）の解答

（事前）

In der Bahn, es gibt zwei Herr und ein Hund. Das Hund ist unter ein Sofa. Das ist zwischen den Herr.

（事後）

Es gibt zwei Herr und ein Hund. Ihr sitzen im U-Bahn. Das Hund ist weiß und braun.

この参加者の解答を見ると、事前では、1文目で電車内に男性と犬がいることを述べた後、2文目では、犬のみ（単数）を受けて「その犬は…」という説明の文を書いている。一方、事後では、男性と犬がいることを述べた後、男性と犬の両方（複数）を受けて「彼らは…」という説明を試みており構文の難易度を上げている。その結果、Sie（彼ら）とすべき主語を Ihr（君たち）にしてしまい、語の選択エラーと判定されている。さらに事前では、In der と前置詞と冠詞を別々の単語として書いているのに対し、事後では、im（in dem）としており、前置詞と冠詞を融合させた新たな語形の使用に挑戦しようという意思がうかがえる<sup>vii</sup>。また今回の正答率に直接は関わらないが、事前課題では単に Bahn（電車）と記述しているのに対し、事後課題では U-Bahn（地下鉄）としている点も身近な語彙が定着したことの表れの一つだろう。

なお、下線は、名詞の性に関わる冠詞の誤選択や活用語尾の誤りなどを示しており、留学後も正確性に関わるこの種の誤りが減少していないことが分かる（(1) 参照）。

このように、ドイツ留学経験の成果として高度な表現に挑戦する姿勢や能力の習得を挙げられる。このような目標言語に肯定的な心理的態度は評価されるべきであろう。作文力自体はさほど向上していなくても、「自分はドイツ語で複雑なことを表現できる」という自信がついたことは、次の学習行動を促す可能性を持つ動因であり、短期留学の重要な収穫である。

このように研修参加者は、留学先で新たに遭遇した語彙や日常的な語彙などを獲得するとともに、積極的に高度な表現に挑戦する姿勢を身に着けることにより、作文における文章の複雑性を向上させることができたと考えられる。

### (3) 作文指導について

作文力全体の変化を考慮すると、参加者のドイツ語作文力は多くの語法・文法的逸脱を伴いながらも多様な表現を試みる段階であり、短期研修で正確なドイツ語運用能力を習得できたとは言えない。作文力を向上させる上でまず学習者に求められることは、「表現手段としての発表語彙の獲得である」（中森, 2010, p. 204）と言われている。第二外国語として大学で学ぶ外国語においては、目標言語の語彙知識そのものが圧倒的に限られていることに加え、見聞きして理解できる受容語彙に比べて発話や作文に用いられる発表語彙は特に少ないと考えられているため、学習者



がドイツ語作文において自由に使える語彙は非常に限られている。一方、第二外国語としてドイツ語を学ぶ日本人大学生は、母語や英語などの第一外国語におけるある程度のまとまった文章を書く作文力をすでに身につけている可能性が高いため、外国語による作文の技法が全く分からないというよりは、作文の基本的構成は理解しているもののドイツ語の語彙知識が限られているため満足に作文を執筆できないという状況であると考えられる。ここが、第一外国語での作文とは異なる点である。そのような学習者にとって、作文力の向上を最も阻害しているのは語彙と文法の知識の欠如であるため、ドイツ語作文指導においては学習者に文法と語彙の習得を促すことがとりわけ重要となるだろう。ドイツ語は日本人学習者にとってなじみが深い言語ではないため、耳で聞いたままのつづりで誤って表記してしまう可能性もあるため、とりわけ学習の初期段階で単語と正確なつづりや、ドイツ語に特徴的な語尾変化や冠詞体系を丁寧に指導することが求められるだろう。

ただし、これらの文法知識は初級段階で完全に習得できるとは限らない。定型表現の暗記は初級段階では効果的だが、中級以上では、文法知識がなければ複雑な文が作れず、十分に説明したり、自分の意見を述べたりすることはできない。したがって、演繹的な指導法と帰納的な指導法をバランスよく取り入れながら（中森, 2009, 2010）、学習者のレディネスに配慮した体系的な指導を行うことが不可欠であると言えよう。

## 5.2 自信の変化について

ドイツ語能力質問紙調査からは、短期留学経験を経てドイツ語での発話力と聴解力に対する自己評価が有意に向上したという結果を得ることができた。このことから、研究課題3「短期語学留学により、日本人ドイツ語学習者の発話や聴解に対する自信はどのように変化するか？」に対しては、「ドイツ語での発話についての自己評価は、全体的に向上し、特に日常生活において比較的よく遭遇する場面での自信が向上した。聴解についても、全体的に向上し、特に自らの言語処理の速度に応じたものは自己評価が向上した。」と答えられる。

本節では、ドイツ語による発話と聴解それぞれについて、留学参加者の自信度が向上または低下した項目をより詳しく検討する。

### (1) ドイツ語での発話

まずドイツ語で「話すこと」については、4.2で概観したように、全般的に自己評価が向上し、研修参加者は自分自身の話す力を肯定的に捉えているという結果であった（表1）。特に自己評価の増加が見られた質問項目は、日付や曜日などの語彙に関する項目のほか、研修中に実際に何度も直面する日常生活に関係する内容についての項目であった。例えば「デパートで服を買う」ことや「街で道を尋ねる」ことに対する自信が向上しているが、買い物をしたり道を尋ねたりすることは海外研修中に何回も経験するうえ、定型的な表現も比較的多く含む。日本でのドイツ語授業でも、ロールプレイなどで買い物や道を尋ねる練習はできるが、実際に現地で経験して初め

て真正性を感じるものであろう。定型表現の丸暗記「だけ」では、実際の発話場面では意図が上手く伝わらないこともある。しかし、買い物や道を聞くことができれば日常生活にも支障をきたしたであろうから、留学中は日本でのドイツ語授業で既習した定型表現を駆使し積極的に挑戦したはずである。このように、実際のコミュニケーション上の必要性から典型表現を何度も使用し、必要に応じて復習を繰り返し、自分の発話が相手に通じるという成功体験を重ねた結果ドイツ語能力への自信につながったのだと考えられる。(塩澤, 吉川, 石川, 2010)。

次に、自信の向上が見られた項目は、自分自身のことを語るという項目であった。「自己紹介とあいさつ」は、各授業の初回や初対面の人との会話で必ず経験することであり、その経験が自信の増加につながったのであろうと推測できる。「自分の趣味についてまとまった長さで話す」ことについても、授業中やサマーコースに参加している各国からの学生たちとの話題になっていたと考えられる。また、「自分の仕事や勉強について詳しく説明する」項目でも向上が見られた。これはやや難しい話題だが、大学主催のサマーコースという場面では、大学で何を専攻し学んでいるのかということが参加者の経験する会話でしばしば話題になったと考えられる。このような話題はしばしば難易度の高い学術的な語彙を要求するが、参加者は辞書やインターネットを駆使しながら何度も発話を重ねるうちに、頻出語彙も把握でき自信を高めたと考えられる。

一方、教育システムや時事問題、政治状況についての話題など、多様な語彙や複雑な文法を使用しながらまとまった長さで話す必要のある話題では、留学の前後で自己評価に有意差は観察されなかった<sup>iii</sup>。このような「説明」を要する話題はまとまった長さで話されることが多く、初級レベルの学習者には難易度が高かったと考えられる。また使用語彙や文法も初級レベルを超えたものも多くなるため、研修中に学習した語彙では対応できず自信の強化には至らなかったと考えられる。さらに、このような話題をやりとりする際には、会話の相手も難易度の高い語彙や文法を用いまとまった分量で話すため、聴解処理にも負担があったと考えられる。相手の発言を理解しなければ会話を続けることは難しく、自己評価を向上させることはできなかったと推察される。このような応用力の必要となる話題についての会話力を養成するためには、初級レベルの短い会話がある程度できるようになった後、徐々に語彙知識を拡張するとともに、その知識を聴解と発話練習を通して強化するなど、学習者のレディネスに応じて段階的に難しい話題にも対応できるドイツ語運用能力を習得できるよう指導する必要があるだろう。

## (2) ドイツ語での聴解

ドイツ語で「聞くこと」についても、第4節で述べたように、全般的には自己評価は有意に向上していた。しかしその自信度は「話すこと」に比べて低く、研修後においても参加者の自己評価は否定的であった。

そのような中でも、前節で述べたように自己評価の向上が見られた項目には、「ゆっくり」というキーワードが共通して含まれていた。「ごく簡単な会話」に加え、項目の2から4「母語話者がゆっくり話す」場合に聴解への自信が向上している。このように参加者は、自らの言語処理

速度に対応する音声であれば適切に内容を理解することができると感じており、研修によって聴解力が訓練された成果であると言えよう。これは、ゆっくりとした発話の聴解にも自信がなかった研修前に比べれば大きな進歩である。

一方、発話速度が比較的早く音声変化も多く含む母語話者同士の会話（質問項目 10、11）、映画（質問項目 6）やラジオ（同 7）、歌（同 8）、スポーツ中継（同 9）など、非母語話者を想定していない自然速度で行われる発話の聴解については研修前後で自信度に有意な変化はなく、参加者は研修後もこれらを難しいと評価していた。すなわち、非母語話者を想定した調整が伴わない音声に対応できるほどの高度な聴解力は、1 か月の短期研修では十分に得ることが難しいことが示された。

これらの結果には、二つの点に関係している。1 点目は、短期留学中に自然速度での会話を聴解する機会の不足である。一般に、言語教室で使用される教材の音声や授業での講師の発音は、非母語話者の学生が分かりやすいよう明瞭に発音されており、母語話者同士の会話とはかけはなれていると言われる（Rogerson, 2006, pp. 85-86）。参加者の多くはサマーコースの初級クラスに属していたが、その講師は学生が理解しやすいようにゆっくり明瞭に平易な語彙を用いて話したと考えられる。その結果、初級レベルでの聴解には対応できるようになったが、自然速度での発話に対応できるほどの言語処理速度を手に入れることはできなかったのだろう。とはいえ、1 か月という短期間にゆっくり丁寧に話される会話を理解できるようになったことは、留学の大きな成果である。2 点目は語彙のレベルである。母語話者同士の会話、映画やラジオ、歌、電話など非母語話者を想定していない発話では、使用語彙が初級学習者には難しかったため参加者は自信を身に着けるには至らなかったと考えられる。この結果は、短期留学での聴解力の変化を分析した嶋崎他（2015）の、留学前に初級であった学習者が中級レベルの聴解力を 1 か月で習得することは困難であるという結果と一致している。聴解の成功にはインプット中の 95% は既知語である必要があるとも主張される（Bonk, 2000）ように、音韻的符号の理解を含む語彙知識は適切に聴解を進めるうえで不可欠である。さらに学習者の音声の処理を阻害する要素としては、母語話者同士の会話で現れる、「脱落」や「連結」といった音声変化などがある（Brown & Kondo-Brown, 2006）。そのような要素も考慮に入れながら、自然速度での発話の理解を目指して段階的に聴解力を養成していく必要がある。

以上のように、ドイツ語能力に関する自己評価の調査からは、短期留学の前後で聴解よりも発話への自信の向上が大きかったことが明らかとなった。研修中には自分から言葉を発する機会、または発せざるを得ない環境があったことがとりわけ発話力への自信につながったのだろうと考えられる。また、聴解は日本におけるドイツ語学習でも比較的練習が行われていたのに対し、発話練習は日本ではあまり経験していなかったため、サマーコースにおいて発話の練習量が増えたことも参加者のドイツ語運用能力への自信を高めた一因であろう。

## 6. 結論

今回の研究からは、三つの点が明らかになった。まず作文力の変化については、複雑性において向上が見られたものの流暢性や正確性では変化が見られず、参加者のドイツ語表現技能は多くの語法・文法的逸脱をしながらも執筆を試みる段階であり、短期研修で正確なドイツ語の運用能力を習得できるとは言えないことが分かった。次に、ドイツ語発話についての自己評価は全体的に向上し、特に日常生活において比較的良好に遭遇する定型表現を多く含む談話で構成されている発話への自信が向上した一方、多様な語彙や複雑な文法を駆使しながらまとまった長さで説明的に話すことを要求する応用的な発話への自信には変化が見られなかった。最後に、ドイツ語での聴解についての自己評価は全体的に向上し、特に非母語話者に対しての発話など自らの言語処理の速度に応じた聴解には十分に組み入れることができるようになった。一方、自然速度の発話や字幕なしの映画、目標言語文化に関する背景知識を要求するラジオなど、非母語話者を想定した調整が伴わない音声では自己評価に変化は見られなかった。

本研究には限界もある。この種の研究に共通するサンプル数の問題や統制群の問題である。しかし、本調査は作文テストと質問紙調査の結果を分析することにより、短期留学が学習者の作文力に与える影響ならびに聴解と発話に対する自信の変化を探究することができた。今後も継続して研究を行い、発話力や読解力といった技能への効果や、学習動機づけや WTC など心理的側面に留学が与える影響を調査することで、第二外国語教育における短期留学の意義を検討したい。

ドイツ語作文力の変化に焦点を当てた今回の研究からは、日本の大学におけるドイツ語教育への教育的示唆として文法の指導や語彙の指導の重要性を指摘することができた。作文における流暢性を向上させるには多少の誤りを恐れず書こうとする姿勢が大切だが、正確性や複雑性を向上させるには文法と語彙の学習が欠かせない。これら誤りへの寛容性と言語知識の正確性の追求は相反するものではなく、むしろ互いに補強しあう可能性を持つものであると考える。正しい文法や語彙の知識があれば正確性や複雑性が向上するだけでなくドイツ語運用能力への自信にもつながるからである。書くことに対する自信が高まれば恐れずに書こうという姿勢が生まれ、最終的には流暢性も促進できるであろう。また正確性を向上させることは、作文力だけにとどまらず、他の言語四技能にも良い影響を及ぼすと言える。例えば、ニュースの聴解や文学テキストの読解にはしっかりとした文法知識が要求される。

さらに今回の研究からは、発話力や聴解力への自己評価が高いことと実際の作文力は必ずしも一致しないことも示唆されている。確かに、中・長期の留学を終えて会話力に非常に大きな自信をつけて帰ってきた学生でも、ごく基礎的な文法問題で間違えることは珍しくない。「話せる（という自信がある）」ことは必ずしも「文法・読解（ができる）」ということと同義ではない。そこで研修後に指導者が留意すべきことは、学習者が留学中に培った目標言語への自信や言語学習への肯定的な態度を尊重しながら、より正確な文章を産出するための技能を養うことであろう。

コミュニケーション重視の指導法の影響もあり、第二外国語教育の現場においてもこの 10 年



余り聴解や発話の練習が増加してきている。今後も学習者に一定の聴解と発話の機会を確保することは重要である。その一方で、文法の学習と語彙の習得を促すことにより正確性と複雑性の向上を図り、目標言語への自信を高めることによって流暢性も向上させることができるよう指導していくことが求められるだろう。文法や語彙のつづり、名詞の性や語尾変化は、日本のドイツ語教育でも指導できる。いや、むしろ長年に渡り文法訳読中心の指導の伝統のある日本の大学でこそ正確な言語知識の指導を行うべきではないだろうか。今後は、知識と運用のバランスの取れた授業設計をし、正確な文法や語彙の知識を基にした聴解や発話の練習を行うことが求められるだろう。第二外国語としてのドイツ語の授業で基礎的なドイツ語運用能力の育成を図り、中級レベルでの短期留学を実現することができれば、参加者の1か月にわたる目標言語社会での経験をより実際のなものにする助力となれるであろう。

#### 注

- i CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) に準ずる。
- ii 「地域研究」の授業。地理や歴史、行政などを学ぶ。
- iii 「発音」、「ドイツの料理」、「ドイツとスポーツ」など、テーマごとに分かれた授業が行われた。
- iv 課題別の異なり語数とウィルクソンの符号付順位和検定の結果は附表1の通りである。
- v 15の文法・語法エラー基準とは、主語と動詞の一致、語の形、語の選択、動詞の時制、不要な語の挿入、必要な語の脱落、語順、主文の欠落、つづり、句読点、大文字／小文字、冠詞、意味がはっきりしない、冗長な文、前置詞、である。
- vi 質問1では、事前の段階で中央値が6と天井効果を示していたため、事前事後で有意差が見られなかったと考えられる。
- vii ただし、ここではin derが正しい。
- viii 表1の13「時事問題に対する自説を、例を挙げながら述べることができる」では、スコアがやや上がり、統計的には有意差を示しているものもあったが、床効果を示しており、実際には自信は増加していないと考えられる。

#### 参考文献

- Allen, H. W., & Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36 (3), 370-385.
- Bonk, W. J. (2000). Second language lexical knowledge and listening comprehension. *International Journal of Listening*, 14 (1), 14-31.
- Brown, J. D., & Kondo-Brown, K. (2006). Introducing connected speech. In J. D. Brown & K. Kondo-Brown (Eds.), *Perspectives on teaching connected speech to second language speakers* (pp. 1-15). Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Language Resource Center.
- 木原恵美子、ピンテール・ガーボル、直井雅一. (2015). 「短期海外件数で変化する日本人英語学習者の記述力と気づきに関する一考察」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』12, 40-53.
- Kimura, K. (2009). The influences of studying abroad on language proficiency and the use of language learning strategies: In the case of a three-week English program. *KATE Bulletin*, 23, 47-58.
- Kimura, K. (2011). Effects of overseas programs on Japanese university students: Focusing on writing proficiency. *JABAET Journal*, 14/15, 59-74.
- 木村啓子. (2011). 「大学生の海外短期研修の効果への一考察—リスニングとライティングに焦点を当て



- て」『尚美学園大学総合政策研究紀要』21, 17-30.
- 木村啓子. (2012). 「ライティング力の変化とその情意的要因を探る試み: 海外短期語学研修参加者の場合」『関東甲信越英語教育学会誌』26, 53-65.
- 公益財団法人ドイツ語学文学振興会. (2015). 『独検過去問題集 2015 年版 <2 級・準 1 級・1 級>』東京: 郁文堂.
- Mikami, H. (2014). Readiness, language contact and L2 oral proficiency development during a one-semester study-abroad program. *JACET Journal*, 58, 79-98.
- 水本篤、竹内理. (2011). 「効果量と検定力分析入門—統計的検定を正しく使うために」『より良い外国語教育研究のための方法—外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 2010 年度報告論集』47-73.
- 中森誉之. (2009). 『学びのための英語学習理論—つまずきの克服と指導への提案』東京: ひつじ書房.
- 中森誉之. (2010). 『学びのための英語指導理論—4 技能の指導方法とカリキュラム設計の提案』東京: ひつじ書房.
- 大塚賢一. (2008). 「2 週間の海外語学研修が学生の英語コミュニケーション能力と英語学習不安に与える影響とその期間」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』22, 35-46.
- Rogerson, M. (2006). Don'cha know? A survey of ESL teachers' perspectives on reduced forms instruction. In J. D. Brown & K. Kondo-Brown (Eds.), *Perspectives on teaching connected speech to second language speakers* (pp. 85-97). Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Language Resource Center.
- Sasaki, M. (2007). Effects of study-abroad experiences on EFL writers: A multiple-data analysis. *The Modern Language Journal*, 91 (4), 602-620.
- Sasaki, M. (2011). Effects of varying lengths of study-abroad experiences on Japanese EFL students' L2 writing ability and motivation: A longitudinal study. *TESOL Quarterly*, 45 (1), 81-105.
- Serrano, R., Tragant, E., & Llanes, A. (2014). Summer English courses abroad versus 'at home'. *ELT Journal*, 68, 397-409.
- 嶋崎絢、永畑紗織、児玉麻美、青地伯水. (2015). 「短期留学が日本人ドイツ語学習者の聴解力に与える影響」『京都府立大学学術報告「人文」』67, 1-16.
- 塩澤正、吉川寛、石川有香編、大学英语教育学会監修. (2010). 『英語教育大系第 3 巻 英語教育と文化—異文化間コミュニケーション能力の養成』東京: 大修館書店.
- スチュワート・ティム. (2010). 「Peer Review: Editing an academic paper」. 田地野彰、スチュワート・ティム、ダラスキー・デビッド編. 『Writing for Academic Purposes 英作文を卒業して英語論文を書く』東京: ひつじ書房, 187-199.

(2017 年 9 月 29 日受理)

(しまざき じゅん 京都大学医学部附属病院総務課総務掛員)

(ほそごし きょうこ 京都府立大学文学部講師)

(ながはた さおり 立命館大学嘱託講師)

(こだま あさみ 愛媛大学法文学部講師)

(あおじ はくすい 京都府立大学文学部教授)

附表 1. ウィルコクソンの符号付順位と検定「異なり語数」

	事前	事後	Z 値	r 値
同一課題	19.5 (15.5 - 25.3)	22.0 (15.3 - 26.3)	0.25	0.08
異なる課題	18.0 (15.5 - 19.8)	22.5 (16.3 - 29.0)	1.17	0.37

注) 中央値 (四分位範囲)

## 資料 1. ドイツ語能力についての質問紙

## ドイツ語に関するアンケート

氏名 \_\_\_\_\_

問. 以下のそれぞれの場面を想定し、ドイツ語で自分ができるかどうかを考え、次の6段階からあなたに最もあてはまるものを1つ選び、その数字を○で囲んでください。

全くそう思わない	そう思わない	あまりそう思わない	少しそう思う	そう思う	とてもそう思う
1	2	3	4	5	6

## 【ドイツ語で話すことについて】

1	10まで数えることができる	1・2・3・4・5・6
2	一週間の曜日を言うことができる	1・2・3・4・5・6
3	今日の日付を正確に言うことができる	1・2・3・4・5・6
4	レストランで簡単な食事を注文することができる	1・2・3・4・5・6
5	街で道をたずねることができる	1・2・3・4・5・6
6	デパートで服を買うことができる	1・2・3・4・5・6
7	パーティーなどで自己紹介をし、あいさつをしてその場を離れることができる	1・2・3・4・5・6
8	自分の経歴を簡単に説明することができる	1・2・3・4・5・6
9	自分の趣味についてまとまった長さで話すことができる	1・2・3・4・5・6
10	自分の現在の仕事や勉強について詳しく説明することができる	1・2・3・4・5・6
11	今後5年間の予定を話すことができる	1・2・3・4・5・6
12	日本の教育システムについてある程度詳しく説明することができる	1・2・3・4・5・6
13	時事問題に対する自説を、例を挙げながら述べるることができる	1・2・3・4・5・6
14	日本の政治状況を説明することができる	1・2・3・4・5・6

## 【ドイツ語で聞くことについて】

1	ごく簡単な会話をドイツ語で理解することができる	1・2・3・4・5・6
2	対面の会話で、母語話者がゆっくり注意深く話すのを理解することができる	1・2・3・4・5・6
3	電話で、母語話者がゆっくりと話しているとき、過去・現在・未来のどれに言及しているかを理解することができる	1・2・3・4・5・6
4	対面の会話で母語話者がゆっくりと話しているとき、過去・現在・未来のどれに言及しているかを理解することができる	1・2・3・4・5・6
5	対面の会話で、母語話者が別の母語話者にするのと同じように、早口かつ口語調で話してくるのを理解することができる	1・2・3・4・5・6
6	字幕なしで映画を理解することができる	1・2・3・4・5・6
7	ラジオのニュース放送を理解することができる	1・2・3・4・5・6
8	ラジオで初めて聞いた流行の歌の歌詞を理解することができる	1・2・3・4・5・6
9	ラジオのスポーツ中継を理解することができる	1・2・3・4・5・6
10	2人の母語話者が早口で話しているのを理解することができる	1・2・3・4・5・6
11	電話で、母語話者が別の母語話者にするのと同じように、早口かつ口語調で話してくるのを理解することができる	1・2・3・4・5・6